

Krüger-Potratz, Marianne

**Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz**

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 149-165*



Quellenangabe/ Reference:

Krüger-Potratz, Marianne: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 149-165 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45178 - DOI: 10.25656/01:4517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45178>

<https://doi.org/10.25656/01:4517>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/99

---

## 2. Jahrgang

## Inhaltsverzeichnis

### SCHWERPUNKT: KULTURELLE DIFFERENZ

Ingrid Gogolin	Editorial zum Schwerpunkt „Kulturelle Differenz“ .....	147
Marianne Krüger-Potratz	Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz .....	149
Franz Hamburger	Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs .....	167
Dieter Lenzen	Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten .....	179
Hans-Christoph Koller	Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß .....	195
Helga Kelle	Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder .....	211

### ALLGEMEINER TEIL

Walter Herzog	Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs .....	229
Jaap Dronkers/ Werner Hemsing	Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien .....	247
Rolf Becker	Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990 .....	263

### REZENSIONEN

Norbert Wenning	Sammelrezension: Kulturelle Differenz .....	285
Burkhard H. Müller	Sammelrezension: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik .....	289
Stephanie Hellekamps	Rezension: Seyla Benhabib: Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne .....	295

# Schwerpunkt: Kulturelle Differenz

---

Marianne Krüger-Potratz

## Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz

### Zusammenfassung

Um der Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und kultureller Differenz nachgehen zu können, wird zunächst skizziert, wann, in welchem Zusammenhang und mit welchen Implikationen der *Differenz*begriff und ihm zugehörige Varianten als eigenständige Termini in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgetreten sind. Es schließt sich eine knappe Rückschau auf die Diskussionen über Defizit- und Differenzhypothese in den erziehungswissenschaftlichen wie bildungspolitischen Debatten über Chancengleichheit an. Dies mündet in einer Darstellung zu Verlauf und Stand der Diskussion über kulturelle Differenz unter der Frage, inwieweit es schon gelungen ist, einen auf der »Anerkennung von Pluralität als Grundverfassung der Wirklichkeit« basierenden Differenzbegriff zu entwickeln, und welchen Beitrag hierzu verschiedene Fachrichtungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, speziell die Interkulturelle Pädagogik, leisten bzw. leisten können.

### Summary

An examination of the relationship between educational science and cultural difference is begun with a review of the context and implications of the emergence of the term *difference* and related terms in German-language educational science. This is followed by a quick outline of the discussion on deficit and difference hypotheses in educational science and of educational policy debates concerning equal opportunity. This leads into a presentation of the progress and status of the discussion on cultural differences, while considering to which degree the development of the term *difference* has been based on the „acceptance of plurality as the basic state of reality.“ Finally, the question is posed as to which contribution the various fields of educational science, especially intercultural pedagogy, would be able to make.

## 1 Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz

Differenz, Gleichheit und Pluralität sind Begriffe, die in den wissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahre zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt sind und kontroverse Diskussionen ausgelöst haben. Ihr Gewicht innerhalb der verschiedenen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen ist unterschiedlich groß und ihre Geschichte reicht nicht gleichermaßen weit zurück.<sup>1</sup> Neu ist jedoch das – die aktuellen Debatten be-

stimmende – „gesteigerte Pluralitätsbewußtsein“, das „auf die Anerkennung von Pluralität als Grundverfassung der Wirklichkeit“ zielt, wie WELSCH (1994, S.37) es formuliert: „Nicht mehr die unbedingte Richtigkeit des Eigenen, sondern das prinzipielle Recht des Differenten – von dem das Eigene nur ein Fall ist – bildet die Basis der Weltsicht und des Handelns“. Dem gesteigerten Pluralitätsbewußtsein korrespondiert ein verändertes Verständnis von Toleranz und von Demokratie. Die neue Toleranz überbietet die Hinnahme des Anderen in seiner Andersheit durch die „Anerkennung des Differenten“ (WELSCH 1994, S. 38), und die Demokratie ist die „politische Organisationsform für eine derartige Heterogenität. Ihre konsensuale Basis, die aus geschichtlichen Erfahrungen erwachsen (und letztlich allein geschichtlich legitimierbar) ist, hat in den Grundrechten ihre Kodifizierung gefunden, und diese Grundrechte beziehen sich gerade auf das Recht der Differenz und die Struktur der Pluralität. Die Grundrechte sind, genau besehen, Rechte zum Dissens. Eben als solche sucht die Demokratie sie zu sichern“ (WELSCH 1994, S. 39).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft<sup>2</sup> kam der Anstoß zunächst aus jenen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen, die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten: aus der Frauenforschung, der Sonderpädagogik und der Ausländerpädagogik. Den drei Fachrichtungen ist gemeinsam, daß sie Anfang der siebziger Jahre, gegen Ende der Bildungsreformdiskussion auf den Plan getreten sind; zu einem Zeitpunkt also, zu dem die Frage von (sozialer) Differenz und (Chancen-)Gleichheit als letztlich ungelöste in den »normalen« bildungspolitischen und pädagogischen Problemhaushalt eingeht, wird sie – gleichsam von den Rändern der Disziplin her und mit Bezug auf andere Zielgruppen – erneut nachdrücklich aufgeworfen. Alle drei Fachrichtungen<sup>3</sup> haben im Zuge der Auseinandersetzungen ihre Benennung verändert: Geschlechterforschung, Integrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik; im jeweiligen neuen Namen spiegelt sich der (nicht gleichermaßen gelungene) Versuch, die neue Perspektive hinsichtlich der Qualifizierung von Differenz und des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz einzufangen.

Die unter den Stichworten Gleichheit, Differenz, Pluralität verhandelten Fragen sind nicht neu; neu – und dies bleibt zu prüfen – ist die Art und Weise, wie sie gedacht und gefaßt und welche Lösungen angeboten werden. Wie schon in der Diskussion über soziale resp. soziokulturelle Differenz und Chancengleichheit thematisieren die sich in den siebziger Jahren in der Erziehungswissenschaft ausdifferenzierenden »neuen« Fachrichtungen bekannte, aber bis dahin weitgehend dethematisierte Probleme von Inklusion und Exklusion im Bildungswesen einschließlich der so herausgebildeten Normalitätskonstrukte, die in der zweihundertjährigen Geschichte der Pädagogik als Disziplin als das *Allgemeine* gesetzt worden sind. Die von ihnen am Beispiel »ihrer« Zielgruppe geübte Kritik zielt letztlich auf die Frage, warum und mit welchen Folgen dieser Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit *allgemein* gesetzt worden ist, welche Normalitätsvorstellungen von *Geschlecht*, *Gesundheit* und *Fremdheit* im *Allgemeinen* eingeschlossen und quasi naturalisiert worden sind.<sup>4</sup>

In den aktuellen Auseinandersetzungen über Differenz, Gleichheit und Pluralität – m.E. am weitesten vorangetrieben in den interdisziplinären und international organisierten Diskursen der Geschlechterforschung – spielen die Vorstellungen und Argumente der Vertreter der »Postmoderne«<sup>5</sup> eine zentrale Rolle. Sie bilden – so könnte man sagen – den archimedischen Punkt, von dem aus sich inzwischen auch die Allgemeine Pädagogik mit der Frage nach den Folgen der gesellschaftlichen Pluralisierung wie der Pluralisierung der Wissensformen für die Erziehungswissenschaft in den Differenz-Diskurs eingefädelt hat (vgl. LENZEN 1992) – unter Einschluß der Frage der Angemessenheit ihres traditionellen

Selbstverständnisses bzw. der ihr traditionell zugeschriebenen Rolle als Leit- oder »Mutter«-Disziplin und damit auch nach der Struktur der Disziplin (vgl. hierzu die Beiträge in ZfE 1998, Nr. 2). Eine explizite Auseinandersetzung von Seiten der Allgemeinen Pädagogik mit den in den genannten erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen schon vorgelegten Untersuchungen und entfaltenen differenztheoretischen Argumentationen steht allerdings noch aus, ebenso wie in den Fachrichtungen der inzwischen parallel geführten Diskussion über Differenz und Gleichheit in der Allgemeinen Pädagogik kaum Beachtung geschenkt worden ist (vgl. z.B. PRENGEL 1993).<sup>6</sup>

## 2 Differenz – (k)ein erziehungswissenschaftlicher Begriff?

*Differenz* taucht als Stichwort in den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken und Einführungen erst in jüngster Zeit und noch sehr vereinzelt auf<sup>7</sup>. Häufiger hingegen findet man im Stich- oder Sachwörterverzeichnis *Differenzhypothese* und fast immer *Differenzierung*. Differenzierung – so wie der Terminus in der Pädagogik seinen Platz gefunden hat – setzt Differenz als gegeben voraus und wird mit dem Ziel verbunden, Differenz, wenn schon nicht zu überwinden, so doch zu überbrücken oder zumindest kompensatorisch zu mildern. Die Idee von Homogenität als Normal- weil Idealzustand ist hier unangetastet geblieben. In diesem »Verfahren« werden die Grenzziehungen zwischen Schülern bzw. Schülergruppen zunächst noch einmal nachgezogen, um dann zwei Typen von Lösungen anzubieten: Förderung innerhalb der gezogenen Grenzen (homogene Lerngruppen) oder grenzüberschreitende Förderung (heterogene Lerngruppen). Aber wie sehr auch die Lösungsangebote für den Umgang mit Verschiedenheit und individualisiertem Lernen in der pädagogischen Praxis inzwischen verfeinert sein mögen, sie sind auf jeden Fall letztlich differenzerhaltend.

Differenz, als Unterschied in Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen usw. übersetzt, mündet unter den institutionellen Bedingungen von Schule in Klassifikationen und Hierarchisierungen. Innere Differenzierung erlaubt zwar eine Zuordnung von Schülern zu mehreren Niveaus, Gruppen usw., aber jedes Mal wird die Person als »scheinbar ganze« unter das zur Differenzierung herangezogene Merkmal subsumiert und entsprechend etikettiert. Anders gesagt: Diese Art der Differenzierung ist stets darauf ausgerichtet, neue Einheiten herzustellen, und erzeugt so die Idee, daß Differenzen aufhebbar sein müssen bzw. daß der Umgang mit Differenz stets auf deren Aufhebung hinauslaufen müsse. Hinzu kommt, daß Differenz in der Regel als Differenz zwischen Schülern gefaßt wird, obwohl bekannt ist, daß es unter den Bedingungen von Schule als Institution vornehmlich um die Differenz zwischen Schülern *und* »den« als selbstverständlich gesetzten Anforderungen von Schule geht und somit um die Differenz zwischen Schülern und dem in der Institution Schule repräsentierten Normalitätskonstrukt, das den Maßstab für die Differenz-Messung abgibt. *Differenz* als Ergebnis sozialer und in der Institution geronnener Normalitätskonstruktionen wird hier also weiterhin durch die *Schülerrolle* mühsam aber wirkungsvoll verdeckt (vgl. dagegen KRÜGER 1984).

Der zweite Terminus, *Differenzhypothese*, gehört der gleichen Traditionslinie zu: Unter diesem Stichwort wird in der Regel auf die Auseinandersetzungen über Chancengleichheit und soziale Lage verwiesen, in denen die Rezeption der us-amerikanischen soziolinguistischen Forschungen, insbesondere der Arbeiten Basil BERNSTEINS, in der bun-

desrepublikanischen Erziehungswissenschaft und Bildungs(reform)politik eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben. Die Verschiedenheit wurde zunächst als Defizit gefaßt, das durch besondere Förderprogramme (kompensatorische Erziehung) behoben werden könne und müsse, damit auch die Schülerinnen und Schüler aus Unterschichtfamilien den »Ansprüchen« der Schule genügen und sie erfolgreich und mit höheren Abschlüssen verlassen könnten.

Im Verlauf der 70er und 80er Jahre wurde dieser »Defizitansatz« scharf kritisiert. Die differente „soziale Erfahrung, die das Kind schon besitzt“, sei „wertvoll und bedeutsam“; sie solle anerkannt und ihm „als wertvoll und bedeutsam wiedergezeigt und erläutert werden“ (BERNSTEIN 1974, S. 35 [im Original 1970]). Dies führte zu einer verkürzten Fassung der Differenzhypothese: Denn nunmehr wurden die Schule und die sich in ihr spiegelnden gesellschaftlichen Verhältnisse für »defizitär« erklärt: Nicht auf der Seite des Kindes, seiner Familie und Umwelt sei das Defizit zu suchen, sondern in der „Unangepaßtheit der Schule“ (BERNSTEIN 1974, S. 31), in den „sozialen Voraussetzungen [...], die der Organisation, Verteilung und Bewertung von Wissen zugrundeliegen“ und die wiederum auf die gesellschaftlich-politischen Machtverhältnisse verwiesen (BERNSTEIN 1974, S. 35f.).

Der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung aufgrund bestimmter soziokultureller Merkmale und Mittelschichtorientiertheit der Schule gehört seit langem zum Fachkonsens, nicht aber, ob, und wenn ja, welche Folgerungen sich daraus für die innere Struktur der Disziplin, die Theoriebildung, die Gegenstandsbestimmung usw. und für die Institutionen von Bildung und Erziehung ergeben. Sondern, ganz in der Tradition der in der Geschichte des nationalstaatlich verfaßten Bildungswesens und der mit den diesem zugehörigen Theorien herausgebildeten Homogenitätsvorstellung, ist Differenz hier nach der Logik von Subsumtion und/oder Ausgrenzung und nach dem Muster Regel oder Ausnahme gedacht und übersetzt worden (vgl. PETRAT 1987; HAUBER 1980; KRÜGER-POTRATZ u.a. 1998).

Die Ausdifferenzierung der Disziplin folgt dem gleichen Muster: Die Herausbildung und relativ erfolgreichen Karrieren der drei genannten zielgruppenspezifischen Fachrichtungen erscheinen als quasi natürlich gewachsene Folge der zunehmenden Komplexität des Gegenstandsfeldes von Erziehungswissenschaft, nicht aber als Folge dessen, daß der *mainstream* der Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch auf *das Allgemeine* sich als zielgruppenunspezifisch geriert und von daher die Bearbeitung von Differenz in einzelne Fachrichtungen verweist. Wenn schon in den 80er Jahren einzelne Vertreter der Allgemeinen Pädagogik die wissenschaftstheoretische und methodologische Legitimation der Ausländer-, resp. Interkulturellen Pädagogik angezweifelt haben (beispielsweise GAMM 1986; RUHLOFF 1983), so doch zunächst noch ohne den Universalitätsanspruch der Allgemeinen Pädagogik mit derselben Schärfe in Frage zu stellen.

Die Diskussion über Gleichheit und Differenz und darunter auch über die Frage, inwieweit der Universalitätsanspruch der Allgemeinen Pädagogik nicht erst die Differenzen schafft, die »Gegenstand« verschiedener zielgruppenspezifischer Fachrichtungen, Subdisziplinen usw. geworden sind, wird inzwischen auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt. So hat Dieter LENZEN vorgeschlagen, einen neuen Typus von Pädagogik unter der Bezeichnung *Reflexive Erziehungswissenschaft* einzuführen, der nicht die Vielfalt pädagogischer Theorien ersetzen bzw. in sich aufnehmen, sondern der sich in diese „different im Sinne von reflexiv“ einfügen soll. Von den drei Dimensionen erziehungswissenschaftlichen Wissens, die aus seiner Sicht für die Reflexive Erziehungswis-

senschaft kennzeichnend sind, sind hier die zweite und dritte von Interesse: In der zweiten Dimension geht es um die „Problematisierung des Universalitätsanspruchs, um zu verhindern, daß unter Berufung auf vermeintliche Konstanten oder doch Quasi-Konstanten des Menschen pädagogische Operationen gefordert werden, die historisch benötigt werden, ohne anthropologisch notwendig zu sein“, und die dritte Dimension zielt auf den „Selbsterschaffungsprozeß und Teilhabe (Autopoiesis und Methexis) als Aufgabe von Erziehung in einer Demokratie, die Pluralität als für sich konstitutiv“ ansieht (LENZEN 1992, S. 76f.).

In der Diskussion über die Chancengleichheit und Benachteiligung von Unterschichtkindern war schon das Muster vorgezeichnet, nach dem auch die später einsetzenden Diskussionen über Pluralität, Gleichheit und Differenz in den (neuen) Fachrichtungen in den 70er und 80er Jahren geführt worden sind: zielgruppenspezifisch, arbeitsteilig und (zunächst) gefangen in der Kippfigur von »Defizit oder Differenz«, mit Hinweis auf die Machtfrage, aber ohne deren hinreichende Berücksichtigung. Mit der Kritik am Defizitansatz beginnt die Diskussion über Differenz und Polarisierung; die jeweiligen Stichwörter sind: Geschlechterdifferenz für die Feministische Pädagogik,<sup>8</sup> kulturelle Differenz in der Interkulturellen Pädagogik und für die Integrationspädagogik könnte man analog von Normalitätsdifferenz sprechen.<sup>9</sup>

### 3 Defizit oder Differenz – Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Den Anfang für die Herausbildung der genannten Fachrichtungen bildete die pädagogische Parteinahme für die jeweils »in Obhut genommene Gruppe«: Frauen, Ausländer, Behinderte. Die Kritik setzte bei der Benachteiligung jeder Gruppe und bei der »Aufdeckung« der heimlichen Anthropologien als Folge der Subsumtion unter das Allgemeine an. So begann die Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft mit der Kritik am Androzentrismus einer sich geschlechtsneutral gerierenden Pädagogik. Sie bemühte sich um die Aufdeckung von sexistischen Mustern in den institutionellen Hierarchien, im Denken, im Verhalten und in der Sprache aller am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten, forderte aber zunächst nicht mehr als die gleichwertige Berücksichtigung von Mädchen im Bildungsbereich. Ihr erklärtes Ziel war es, die bis dahin – wenn auch nicht mehr formal, so doch noch faktisch – den Männern vorbehaltenen, mit Macht ausgestatteten Räume zu erobern. Ein klassisches Beispiel dafür war (ist) die Debatte über die mangelnde Präsenz von Mädchen und Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Bereich. Mädchen und Frauen – so das Argument – hätten hier *Defizite*, die es durch besondere Bildungsangebote und Lernarrangements sowie durch Anreizsysteme auszugleichen und aufzuheben gelte, damit sie das erreichen (könnten), was bisher den Jungen und Männern vorbehalten war.

Diesem Defizitansatz, der – wie die Kritikerinnen anmerkten – den Androzentrismus (mit umgekehrten Vorzeichen) letztlich doch wieder bestätige, wurde der Differenzansatz gegenübergestellt:<sup>10</sup> Weibliche Lebensweise sei nicht an der männlichen zu messen, sondern als eigenständige neu zu bewerten. Diese Argumentation mündete nicht selten in einer schlichten Umwertung. Was vorher als Defizit interpretiert wurde, wurde nun als spezifische Stärke (auch im Sinne einer eigenen Kultur) herausgestellt. Kritisch gegen diese

letztlich nur offensive Wendung des Defizitansatzes wurden von anderer Seite Differenz bzw. Gleichheit und Differenz neu thematisiert: Die entscheidende Frage sei nicht, ob und wie sich die Geschlechter unterscheiden, sondern für eine korrekte Problemdefinition müsse Geschlecht nicht als *sex*, sondern als *gender*, d.h. als soziales Konstrukt, als soziale Dimension, begriffen werden.

Diese Position nahm die Kritik an der »Polarisierung der Geschlechtercharaktere« auf, an den, wie HAUSEN (1978, S. 161) schreibt: „variationsreichen Aussagen über »Geschlechtercharaktere«, [die] sich als ein Gemisch aus Biologie, Bestimmung und Wesen [erweisen] und [...] darauf ab[zielen], die »naturgegebenen«, wenngleich in ihrer Art durch Bildung zu vervollkommnenden Gattungsmerkmale von Mann und Frau festzulegen. [...] Bestimmung und zugleich Fähigkeit des Mannes verweisen auf die gesellschaftliche Produktion, die der Frau auf die private Reproduktion. Als immer wiederkehrende zentrale Merkmale werden beim Mann Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und Emotionalität hervorgehoben. [...] Diese Hauptkategorien finden sich mit einer Vielzahl von Zusatzmerkmalen kombiniert“.

Die Unterscheidung von *sex* und *gender* hat sich nicht nur weitgehend durchgesetzt, sondern ist inzwischen unter der Frage, ob die darin aufgenommene Unterscheidung von Kultur und Natur nicht fragwürdig sei, wieder in die Diskussion geraten (vgl. HOF 1995; PRENGEL 1993 [<sup>2</sup>1995]). Bisher uneingelöst geblieben ist die Forderung nach egalitärer Differenz im Allgemeinen und damit einhergehend nach einer Neubestimmung von Universalität, und „zwar weder als Subsumtion noch als Addition noch als Kontribution der Frauen zum »Allgemeinen«“, wie Gisela BOCK (1987, S. 27) es in ihrer Kritik an der »herrschenden« pädagogischen Historiographie formuliert hat. Eine Antwort – mit starkem Bezug zur pädagogischen Praxis – hat sich unter dem Namen »reflexive Koedukation« herausgebildet; ihre Vertreterinnen fordern ein „bewußtes Wahrnehmen von Geschlechtsverhältnissen und – wo Geschlechterhierarchien abgebaut werden müssen – ein Bezugnehmen darauf“. Das Bildungssystem könne zwar „nicht die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung abschaffen, aber es kann sowohl über Inhalte wie vor allem über Interaktionsformen dazu beitragen, doing gender nicht zur stereotypen Einschränkung für Mädchen und Jungen werden zu lassen, sondern beiden Geschlechtern breite Verhaltensmöglichkeiten auf egalitärer Basis zu ermöglichen“ (FAULSTICH-WIELAND 1997, S. 242).

Die aktuelle, facettenreiche, interdisziplinäre und international vernetzte Diskussion über Differenz und Gleichheit in der Feministischen Pädagogik schließt eine Vielfalt auch konkurrierender Positionen ein: gleichheitsfeministische ebenso wie eher differenzbetonende Ansätze, androgynitätspädagogische Konzepte sowie Ansätze, die die Vervielfältigung der Geschlechter oder auch deren Abschaffung zu denken versuchen (vgl. HOF 1995).

#### 4 Zur Diskussion über Defizit und Differenz in der Geschichte der Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik

In der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik wird *Differenz* erstmalig Anfang der 80er Jahre explizit thematisiert. Vorausgegangen war ab Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre eine unter der Bezeichnung »Ausländerpädagogik« firmierende, mehr oder weniger kritische Diskussion über die Frage des »richtigen pädagogischen Umgangs« mit den in



den Schulen zunehmend zahlreicher anzutreffenden »Gastarbeiterkindern« und ihren Familien. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen standen zum einen die zunehmend als Problem empfundenen Schüler und Schülerinnen aus den Anwerbestaaten und zum anderen die für sie installierten, aber als unzureichend angesehenen bildungspolitischen und pädagogischen Maßnahmen<sup>11</sup> einschließlich der pädagogischen Betreuungs- und Beratungsangebote außerhalb der Schule. Für die im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik geführte Diskussion bildete sich die Bezeichnung »Ausländerarbeit« und »Ausländerforschung« für die in verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen einsetzende wissenschaftliche Beschäftigung heraus.

Während die Feministische Pädagogik sich als Kritik an einer schon lang wirksamen Defizitbeschreibung formierte, sind »ausländische Schülerinnen und Schüler« erst seit den 60er Jahren zu einer pädagogischen Zielgruppe geworden<sup>12</sup> und dies – mit den Anfängen der Ausländerpädagogik – in Gestalt des »Defizitwesens Ausländer«. In der Rede über die »Gastarbeiterkinder« und ihre Familien entstand eine am Defizitmodell ausgerichtete Problemdefinition, die zugleich als Gegenstandsbestimmung fungierte. Das Problem schien das »Ausländer-Sein«, der Beleg dafür die Hilfs- und Betreuungsbedürftigkeit dieser Personen mit Sprach- und Sozialisationsdefiziten aufgrund »fremd-sprachlicher und fremd-kultureller« Herkunft. Als Lösung des Problems wurden angeboten: kompensatorische Maßnahmen zum einen und Überzeugungsarbeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Anerkennung und Aufwertung der betreuten Gruppe zum anderen (vgl. BOOS-NÜNNING u.a. 1984; zusammenfassend HOHMANN 1989; REICH 1994).

Hier setzte Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre die Kritik ein: Die Problemdefinition sei schlicht falsch, insofern gesellschaftspolitische Defizite zu Defiziten der Kinder und ihrer Familien umgedeutet würden und das »Ausländer-Sein« als ein pädagogisches, u.a. durch kompensatorische Maßnahmen zu bearbeitendes Problem in den Vordergrund gerückt würde (GRIESE 1984; HAMBURGER u.a. 1981). Seltener waren Anfang der 80er Jahre Stimmen, die ihre Kritik schon im Horizont der Allgemeinen Pädagogik zu formulieren suchten und – wie z.B. RUHLOFF – darauf hinwiesen, „daß es vielleicht kein einziges ‚ausländer‘-typisches pädagogisches Problem gibt, das nicht auch innerhalb des kategorialen Rahmens der nichtausländerthematischen Pädagogik hinreichend und zulänglich erörtert werden könnte“ (RUHLOFF 1983, S. 295; vgl. auch HOHMANN 1983, 1987).

Insgesamt blieb die Kritik- und Selbstverständnis-Diskussion auch weiterhin der Logik der Zielgruppenpädagogik verhaftet: In Kritik des Defizitansatzes wurde – wie schon zuvor in der Auseinandersetzung über Chancengleichheit von Arbeiterkindern und wie parallel in der Frauenforschung – der Differenzansatz stark gemacht. Er schien die richtige Lösung zu bieten: Ausländische Kinder – so hieß es nun – seien keine Mängelwesen, ihnen fehle nicht etwas, sondern sie seien *anders*; sie verfügten – aufgrund ihrer *anderen Herkunft* – über *andere Kompetenzen*. Deshalb gelte es, das *Anderssein* der Schüler und ihr *Recht auf Anderssein* anzuerkennen und in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen zu rücken. Einig war man sich auch, daß das Anderssein sich nicht auf den Paß, die andere, nichtdeutsche Staatsbürgerschaft reduzieren lasse, wie es die Rede von den »ausländischen« Kindern nahelege, sondern daß der andere sprachliche und vor allem *kulturelle* Hintergrund entscheidend sei. Damit war das bis heute zentrale Reizwort *kulturelle Differenz* endgültig eingeführt, und zwar als ein doppeltes: Denn in der sich anschließenden und bis heute andauernden Diskussion geht es – mit unterschiedlicher Betonung – sowohl um die Frage, was unter *Kultur* zu verstehen sei, wie um die Problematisierung und Ausschärfung des *Differenz-Begriffs*.

## 5 Kulturelle Differenz im Hinblick auf eine Pädagogik für alle Kinder

Die Kritik des Defizitansatzes zugunsten des Differenzansatzes wird in den 80er Jahren zu einer Art selbstverständlicher Übung. Mit Hinweis auf die Irreversibilität der Migrationsprozesse und die Notwendigkeit, den sozialen Frieden zu sichern, war relativ schnell Einigkeit darüber hergestellt, daß es nicht um eine *Ausländerpädagogik* als eine Art *Sonderpädagogik für Ausländer* gehen könne, sondern daß die bildungspolitischen wie konzeptionellen Überlegungen darauf zu richten seien, *allen* Kindern und Jugendlichen (wie auch Erwachsenen) zu helfen, sich in einer Gesellschaft zu orientieren, die durch Zuwanderung infolge von Arbeitsmigration, europäischer Integration und weltweiten Fluchtbewegungen tiefgreifende Veränderungen erfährt. Die Differenzhypothese blieb nicht lange unkritisiert. Eine Differenzhypothese – so kann man die Kritik zusammenfassen –, die Differenz als Anderssein fasse und das Recht auf Anderssein reklamiere, ohne nach dem Maßstab für und nach der Genese von Differenz zu fragen, erweise sich letztlich nur als Kehrseite des Defizitansatzes.

Für die Darstellung des prekären Umgangs mit kultureller Differenz in der Interkulturellen Pädagogik können zwei Diskussionsstränge unterschieden werden: Im ersten geht es z.B. um die Frage, was unter Differenz zu verstehen ist, wie Differenz entsteht und legitimiert wird, und ob Kultur die angemessene Kategorie ist, in der die Differenz(en) zu beschreiben ist (sind). Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach den durch die „gegebene Pädagogik“<sup>13</sup> oder auch durch die Tradition europäischen Denkens generell gesetzten Normalitätsvorstellungen und -beschreibungen gestellt.<sup>14</sup> Für den zweiten Diskussionsstrang ist charakteristisch, daß Differenz und Kultur nicht problematisiert werden, sondern es geht zum einen um einen der Interkulturellen Pädagogik adäquaten Kulturbegriff und um den pädagogisch richtigen Umgang mit kultureller Differenz. Hier schließen sich diejenigen an, die der »Versuchung« nachgeben, ein für die pädagogische Praxis handhabbares Konzept formulieren zu wollen: »die« neue Pädagogik für alle Kinder, eine Pädagogik der Begegnung, der Bereicherung und Toleranz. Bisher sind diese Versuche kaum über die Zusammenstellung von Zielen, Prinzipien und Umrissen für ein Programm hinausgekommen<sup>15</sup>. Sind also im ersten Fall Kultur und Differenz bzw. kulturelle Differenz selbst Gegenstand der Kritik, wird im zweiten kulturelle Differenz als Folge von Migrationsprozessen als gegeben akzeptiert, und das Bemühen auf die Formulierung eines dieser Differenz angemessenen „tragfähigen Erziehungskonzepts“ gerichtet, das „Veränderungen im Hinblick auf ein humanes, das heißt im wesentlichen gleichberechtigtes Zusammenleben zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität, sozialer und kultureller Herkunft, Sprache, unterschiedlichen Alters und Geschlechts in Gang“ setzt (GÖTZE/ POMMERIN 1986, S. 111).

## 6 Kultur und Pädagogik: Bestimmung statt Kritik

In den hier als zweiten eingeführten Diskussionsstrang gehören alle jene Texte, in denen es um die Suche nach einem adäquaten Kulturbegriff und das Verstehen der »anderen Kultur« geht. Daß Kultur das entscheidende Kriterium zur Kennzeichnung der durch die

neuen Migrationen erzeugten Pluralität ist, wird vielfach als selbstverständlich angesehen, und nicht selten zirkelschlußartig mit Verweis auf die Bezeichnung der Fachrichtung *interkulturelle Pädagogik* (und analoge Bezeichnungen wie *multikulturelle Gesellschaft*) begründet. Hinsichtlich des Namens »Ausländerpädagogik« war noch gestritten worden, ob er für die sich herausbildende Fachrichtung passe, *Interkulturelle Pädagogik*<sup>16</sup> hingegen wurde eher unkritisch akzeptiert und somit – wie gewollt auch immer – Kultur als ein zentrales Bestimmungsmoment. Die zweite mit dem Namenswechsel (*Interkulturelle Pädagogik*) verbundene Setzung, d.h. die sich als scheinbar natürlich aufdrängende Annahme von zwei Kulturen – einer einheimischen und einer ausländischen (die sich ggf. noch in mehrere mehr oder weniger fremde Kulturen unterteilt), ist nicht hinreichend konsequent hinterfragt worden, sondern zeigt sich als positiv aufgenommenes Moment in den vielfach rezipierten Konzepten Interkultureller Pädagogik, die man unter Vermittlungspädagogik fassen könnte.

In diesem Diskussionsstrang ist die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff vor allem darauf gerichtet, die „Weite und Vieldeutigkeit des Begriffs *Kultur*“ in einer Arbeitsdefinition zu »bändigen«. Im Unterschied zu den Autorinnen und Autoren, die das Unterfangen, „den Begriff eingrenzen und definieren zu wollen, von vornherein für so problematisch [halten, daß sie] es erst gar nicht versuchen“, gelte doch für die Mehrzahl, so NIEKE (1995, S. 36) sich selbst einschließend, daß eine „solche Bestimmung [...] für ein genaues Verständnis unerlässlich“ sei (vgl. auch GÖTZE/POMMERIN 1986).<sup>17</sup> Die Folge ist, daß *Interkulturelle Pädagogik* in der Logik dieser Sichtweise die Aufgabe zugewiesen bekommt, Konzepte für einen (friedlichen) Umgang mit kultureller Differenz zu entwickeln, oder, wie NIEKE an anderer Stelle die Aufgabe formuliert, einen „vernünftigen Umgang mit Differenzen“ einzuüben (NIEKE 1993, S. 83) – eine Aufgabenstellung, in der letztlich der mit der Kritik des Defizitansatzes schon abgelehnte Kompensationsgedanke nur in anderer Form und unter Einbezug der Zielgruppe der »Einheimischen« tradiert wird.<sup>18</sup> Ziel ist die *Überbrückung* kultureller Differenzen (vgl. z.B. ESSINGER 1986; 1991). Kulturelle Differenzen sollen durch Kenntnisse über »die anderen Kulturen« und durch Toleranzgebote bearbeitet (und gelöst) werden und somit letztlich zur Bereicherung beitragen sowie zur Reflexion der eigenen Kultur. Diese Sichtweise schließt an die alte Denkfigur der Kultur- und Landeskunde bzw. an die Konzepte der Erziehung zur Völkerversöhnung an. Die ihnen zugrundeliegende Formel lautet: Das Fremde soll erkundet und als gleichwertig geachtet, aber weiterhin als Fremdes gedacht werden, an dem das Eigene schärfer erkannt und in seiner Eigenheit schätzen gelernt werden soll. Der Bezug zur eigenen Kultur wird heute mit der Kritik am Ethnozentrismus verbunden, doch der »Erhalt« des Fremden wie des Eigenen bei Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit bestimmt bis heute die Vorschläge zur interkulturellen Erziehung, in konzeptionellen Texten, in Anleitungen für die pädagogische Praxis oder in bildungspolitischen Dokumenten.

In den begegnungs- und verstehensorientierten Ansätzen sind – implizit oder explizit – kulturrelativistische oder kulturuniversalistische Positionen eingeschlossen. Gemeinsamer Ausgangspunkt ist, daß kulturelle Differenz als notwendige Folge dessen begriffen wird, daß die Fähigkeit der Menschen, durch die Auseinandersetzung mit der Natur ihr Leben erhalten, gestalten und erklären zu können, zu historisch- wie regionalspezifischen Besonderungen geführt hat, die einander letztlich ausschließen. Kulturuniversalistisch argumentierende Autorinnen und Autoren suchen die Überwindung dieser Besonderungen in universellen – und deshalb gemeinsamen – Werten und Gegebenheiten: z.B. in den in Menschenrechtskonventionen in Form individueller Rechte niedergelegten Werten (vgl.

z.B. BORRELLI 1986; DICKOPP 1986) oder in Humanität als zeit- und kulturübergreifendem Bildungsziel (Menschenbildung), oder sie rekurren auf evolutionär-universalistisch angelegte Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung (PIAGET und KOHLBERG). Bei näherer Prüfung dieser Versuche einer universalistischen Begründung interkultureller Erziehung zeigt sich nicht nur, daß das, was als universell gültig behauptet wird, sich letztlich doch als kulturspezifisch herausstellt, sondern vor allem daß mit diesen Theorien ein empirisch scheinbar gesichertes Modell angeboten wird, Kulturen hierarchisch zu ordnen und somit der Wirkung der „unsichtbaren Pädagogik der neuen Mittelschichten in den industrialisierten Ländern freies Spiel zu lassen“, wie SCHÖFTHALER (1984a, S. 18) im Anschluß an BERNSTEIN (1977) anmerkt.

Die kulturrelativistisch orientierten Vertreter hingegen betonen die Gleichwertigkeit aller kulturellen Ausprägungen und optieren unter dieser Perspektive für die Anerkennung der Differenzen und ihren Erhalt. Die Übersetzung in ein pädagogisches Konzept unter dem Anspruch, eine Pädagogik für alle Kinder in der »multikulturellen« Gesellschaft darzustellen, zeitigt allerdings eine Reihe von (nicht lösbaren) Problemen. Die Forderung nach Erhalt *der* Kultur und damit der kulturellen Differenzen steht im Widerspruch zum Prozeßcharakter von Kultur und zur Mehrdeutigkeit von Kulturelementen. Wenn aber Kulturen in ständiger Veränderung begriffen und interpretationsoffen sind, so können sie – außer als Folklore – nicht in ihrer Differenz *erhalten* werden. Kultur als prozeßhaft und interpretationsoffen zu begreifen, schließt kulturelle Differenzen nicht aus, verweist aber sowohl auf die Konstrukthaftigkeit wie auf die Dynamik solcher Differenzen. Hinzu kommt, daß auch im Plädoyer für die Gleichwertigkeit der Kulturen nicht hinreichend beachtet wird, daß kulturelle Praxis nicht im herrschaftsfreien Raum und außerhalb von politischen und sozialen Kämpfen geschieht. Interkulturelle Erziehung heißt immer auch Auseinandersetzung mit Überlegenheitsvorstellungen und Hegemoniebestrebungen – und dies nicht allein auf seiten der »Mehrheitskultur«. Von daher ist auf die Gefahr der Ausgrenzung in der Forderung nach Anerkennung *und* Erhalt der kulturellen Identität hingewiesen worden, da dies zur Legitimation der Abgrenzung gegenüber bzw. des Ausschlusses von Menschen(gruppen) und zur Gleichgültigkeit gegenüber inhumanen kulturellen Praktiken führen kann (vgl. SCHÖFTHALER 1984b; Borrelli 1986).

Die Kritik an der Fixierung auf Kultur als zentraler Kategorie Interkultureller Pädagogik und auf kulturelle Differenzen heißt nicht, kulturelle Differenzen zu leugnen, wohl aber die Art und Weise wie sie »gedacht« werden zu hinterfragen: die scheinbare »Natürlichkeit«, die ihnen zugeschriebene Bedeutung in Bezug auf Identitätsbildung, die Vorstellung, daß es sich um Differenzen zwischen Gruppen handelt, deren Mitgliedern die zugeschriebenen Eigenschaften »wesenseigen« sind, usw. In der Rede von den durch interkulturelle Erziehung zu überwindenden kulturellen Differenzen werden »die« Kulturen letztlich wiederum als in sich geschlossene Einheiten gedacht, auch wenn gleichzeitig der Prozeßcharakter von Kultur und die innere Ausdifferenzierung von Kulturen unterstrichen wird.

## 7 Kultur und Differenz in der Kritik

Die Problematisierung des Kulturbegriffs ist inzwischen – so könnte man sagen – Teil des täglichen Geschäfts der Interkulturellen Pädagogik und wird unterschiedlich intensiv ge-

übt. Zunehmend finden sich Texte, in denen – ähnlich wie Anfang der 80er Jahre gegenüber der »Ausländerpädagogik« – nun der Interkulturellen Pädagogik vorgeworfen wird, daß sie „gegen ihre Intention die Unterscheidungsmuster stützt, die in der Gesellschaft als Diskriminierungsressourcen benutzt werden“ (LUTZ 1998, S. 66). Während einige in dieser Kritik verharren,<sup>19</sup> versuchen andere, die Kritik an der Differenzhypothese in eine Diversitäts- bzw. Egalitätsthese zu überführen. In dieser Diskussion lassen sich zwei einander nicht ausschließende Linien erkennen: Zum einen werden „Identität, Differenz und Gemeinsamkeit“ weiterhin als „zentrale Kategorien der Interkulturellen Pädagogik als einer Pädagogik für alle“ begriffen. Gleichzeitig wird gefordert, daß die „Akzeptanz von Differenz [...] nicht zu Ethnisierungen und zur Verfestigung der Machtverhältnisse führen [soll], sondern Differenz erhält als Ausgangspunkt für Dialogfähigkeit eine neue Bedeutung. Lernziele einer solchen »Pädagogik für alle« seien der Erwerb von Multiperspektivität, Polyvalenz und Selbstreflexivität“. In dieser Perspektive wird der Interkulturellen Pädagogik die Aufgabe zugewiesen, einen „Beitrag zur Verwirklichung der pluralen Zivilgesellschaft zu leisten“ (LUTZ 1998, S. 66; vgl. auch KIESEL 1997). Auch AUERNEHEIMER (1997, S. 51), der in seinen »Thesen zu kultureller Differenz im pädagogischen Problemhorizont« davon ausgeht, daß kulturelle Differenzen als soziale Realität anzuerkennen seien, plädiert für eine „Sensibilität für mögliche Differenzen“ und für die Befähigung zum interkulturellen Dialog. Voraussetzung dafür sei allerdings, so AUERNEHEIMER (1997, S. 55), daß die Differenzen „als Konstrukte, d.h. Fremdbilder, überprüft werden, und zwar unter Berücksichtigung von Dominanz und Ungleichheit.“

Dies verweist auf die zweite Linie, in der die Frage gestellt wird, ob Kultur und Differenz überhaupt zentrale Kategorien einer Interkulturellen Pädagogik sein können, die sich von als falsch erkannten Prämissen und Problemdefinitionen lösen möchte: von der Vorstellung, daß Konflikte zwischen »Einheimischen« und »Fremden« auf kulturellen Differenzen und auf Verständnisschwierigkeiten beruhten (SCHERR 1998, S. 51), was unterstellt, daß auch moderne, in sich ausdifferenzierte Gesellschaften durch eine gemeinsame, sich in geteilten Werten und Normen ausdrückende Kultur zusammengehalten würden, nicht aber von „Macht, Geld und Recht“ (SCHERR 1998, S. 51). Anstelle von »kultureller Differenz« spricht SCHERR von Fremdheit; Fremdheit als soziales Konstrukt, von dem „kulturelle bzw. ethnische Fremdheit [...] ein spezifischer Fall eines umfassenderen Phänomens [ist], das auf ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften verweist“, d.h. auf die „Vergesellschaftungszusammenhänge, in denen soziale Kommunikation nicht durch die Grenzen geteilter Kulturen limitiert ist, sondern von den lebensweltlichen Bindungen von Personen weitgehend abstrahiert“ (SCHERR 1998, S. 51f.). Der spezifische Fall ist ein Ergebnis der Durchsetzung der Ordnungs- und Normalitätsvorstellungen, wie sie im Zuge der Durchsetzung des Nationalstaats herausgebildet worden sind, mit der „Privilegierung einer jeweiligen Normalität“[, die] zum Gegenstand von Konflikten und Auseinandersetzungen [geworden ist], die ganz offensichtlich mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind“ (SCHERR 1998, S. 53). Differenzen gehen somit nicht den Konflikten voraus, sondern „sind Teil der Dynamik einer sozialen Beziehung, in der eine Gruppe den Versuch unternimmt und über Mittel dazu verfügt, eigene Privilegien dadurch zu verteidigen, daß der anderen ein legitimer Anspruch darauf bestritten wird. Der soziale Konflikt bringt die Wahrnehmung der Andersartigkeit der Außenseiter hervor und findet in dieser Wahrnehmung seine Legitimation“ (SCHERR 1998, S. 54).

Damit richtet sich der Blick nicht auf die (kulturellen) Differenzen zwischen »Einheimischen« und »Ausländern«, sondern auf die Geschichte der Herstellung von Differenz

in politischen und sozialen Auseinandersetzungen und die Ideologisierung der Folgen aus diesem Prozeß. Hinzu kommt die von LUTZ interessanterweise nicht in Zusammenhang mit der Interkulturellen Pädagogik, sondern mit der Frauenforschung gestellte Frage, ob Differenz als „Sammelkategorie für »Anderssein«“ überhaupt noch Aussagekraft besitze bzw. ob nicht die Gefahr bestehe, daß Differenz zu einem „Containerbegriff“ degeneriert? In der Tat, Differenz und Alterität sind banale Tatsachen gesellschaftlichen Lebens, die erst unter Bedingungen struktureller Ungleichheit ihre Macht entfalten und Personen bzw. Personengruppen gesellschaftliche Positionen zuweisen. Von daher trägt der Vorschlag von LUTZ, statt von *Differenz* von „Positionierungen (Selbst- und Fremdverortungen) oder sozialen Platzanweisungen [zu sprechen], die in Form unterschiedlicher – oft miteinander korrespondierender – hierarchisch strukturierter Signifikationsysteme gesellschaftliche Machtverhältnisse regulieren“ – nicht nur für die Frauenforschung, sondern auch für die Interkulturelle Pädagogik (LUTZ 1998, S. 68f.; vgl. KRÜGER-POTRATZ 1997a).

In diesem Sinne wäre *Fremdheit* eine mögliche »Übersetzung« von *Differenz*, Fremdheit als Begriff, der „Distanz und Differenz *innerhalb* sozialer Beziehungen“ markiert (SCHERR 1998, S. 57). Mit Blick auf das Verhältnis von Interkultureller Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft müßte sich nun die Frage anschließen, ob die Ausdifferenzierung einer speziellen Fachrichtung entlang des Merkmals »Kultur« bzw. entlang der Linie »kultureller Differenz« für die Weiterentwicklung der Disziplin in einer „Demokratie, die Pluralität als für sich konstitutiv ansieht“ (LENZEN 1992, S. 76), nicht hinderlich ist, insofern die Ausgrenzungslinie die Zukunft versperrt. Sie führt allein in die Vergangenheit der Disziplin, in ihre – bisher nur bruchstückhaft bewußt gemachte – Entstehungsgeschichte im Zuge der Herausbildung und Entwicklung des Nationalstaats und eines nationalstaatlichen Schulwesens. Die in dieser Vergangenheit herausgebildeten homogenisierenden, essentialisierenden und kulturalisierenden Denk- und Argumentationsmuster im machtbewußten Umgang mit Differenz und Gleichheit bedürfen noch der Aufklärung, um herauszuarbeiten, wie und wo diese sich in die Theorien und Konzepte der Disziplin, in die Strukturen der pädagogischen Institutionen oder auch in die bildungspolitischen »Selbstverständlichkeiten« eingeschrieben haben.

Einen Schritt in diese Richtung haben jene Projekte des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER« versucht, die nach der Herausbildung des »Allgemeinen« und der damit einhergehenden »Herstellung« von Differenzen und Differentem gefragt haben<sup>20</sup>. Dazu gehören Untersuchungen zur Herausbildung und Wirkung des *common sense* über öffentliche Einsprachigkeit und seiner Repräsentation in der monolingualen (deutschen) Schule (GOGOLIN 1994; GOGOLIN [Hrsg.] 1994; GOGOLIN/NEUMANN [Hrsg.] 1997)) oder Arbeiten über die Entwicklung und Legitimierung bildungspolitischer Sondermaßnahmen zur Bestätigung der »volklichen und sprachlichen Einheit« des Deutschen Reiches und seiner Schule durch »schützende Ausgrenzung« nichtdeutscher Minderheiten entlang der Merkmale Sprache, Kultur, Ethnizität (Volkstum) und Abstammung sowie die damit einhergehende »Übersetzung« von Differenz als Störung am Beispiel der preußischen Minderheitsschulpolitik in der Weimarer Republik (KRÜGER-POTRATZ 1994b; KRÜGER-POTRATZ/JASPER/KNABE 1998). Schließlich zählen dazu die Studien über den ausgrenzenden Umgang mit »religiöser Differenz« in der Zeit der »Gründungszeit« der Disziplin am Beispiel der jüdischen Freischule in Berlin (vgl. z.B. LOHMANN 1996).

Abschließend bleibt festzuhalten, daß das „gesteigerte Pluralitätsbewußtsein“, das „auf die Anerkennung von Pluralität als Grundverfassung der Wirklichkeit“ zielt (WELSCH

1994, S. 38), in der Erziehungswissenschaft an verschiedenen Stellen präsent ist, in den sich langsam von ihrer Zielgruppenperspektive verabschiedenden »Integrationspädagogiken« wie in der Allgemeinen Pädagogik. Allerdings bedarf es noch einer Fülle von Untersuchungen, damit „gesteigertes Pluralitätsbewußtsein“ nicht in der Sackgasse pädagogischer Postulatorik endet. Die Anerkennung des Differenten als Teil des Allgemeinen, ohne es unter dieses zu subsumieren, oder es hinzu zu addieren, sondern es in seiner Pluralität fassen zu können, setzt voraus, daß seine Entstehung, wie die für seine Festschreibung herausgebildeten Muster erforscht sind und daß somit Ansatzpunkte für den Bruch mit nicht mehr zeitgemäßen Homogenisierungsstrategien, Einheitsvorstellungen und entsprechenden Konzepten und Methoden zur Überwindung von Differenzen und Auflösung von Dissens offengelegt sind.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. z.B. den Artikel zu »Differenz« in dem von J. RITTER herausgegebenen »Historischen Wörterbuch der Philosophie« Darmstadt 1971, S. 235ff. oder den Artikel zu »Gleichheit« von O. DANN im 2. Band des von O. BRUNNER u.a. herausgegebenen Lexikons: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1975, S. 997-1046.
- <sup>2</sup> Die deutschsprachige Diskussion über Differenz, Gleichheit und Pluralität speist sich aus verschiedenen internationalen Diskussionssträngen und wirkt auch auf diese zurück. Eine Untersuchung der Rezeptionsverläufe (einschließlich einer Untersuchung der Frage, welche Diskussionsstränge auf Resonanz stoßen, welche nicht, und warum dies so ist) gibt es bisher nur ansatzweise und nur für einzelne Diskussionsgegenstände; siehe den Beitrag von STEINER-KHAMSİ (1996) am Beispiel der Frage »kulturelle Staatsbürgerschaft«.
- <sup>3</sup> Ob der Terminus Fachrichtung hier richtig gewählt ist, oder ob man besser von Spezialisierungen oder Teil- bzw. Subdisziplinen sprechen sollte, soll hier nicht erörtert werden. Keine der Bezeichnungen trifft den Kern. Sie werden als junge Fachrichtungen vorgestellt, „mit deren Einrichtung auf länger anhaltende gesellschaftliche Probleme zu reagieren versucht wird und die teilweise auf dem Wege sind, sich zu eigenen Subdisziplinen zu entwickeln“ (LENZEN 1994, S. 38f.). Die Bezeichnung „jung“ und die Formulierung „länger anhaltende Probleme“ wirken in doppelter Weise blickverstellend. Sie suggerieren, daß die Probleme deshalb noch nicht gelöst seien, weil sie (relativ) neu sind und verstellen somit den Blick auf die jeweils spezifische und zugleich auch gemeinsame (Vor-)Geschichte der jeweiligen Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft.
- <sup>4</sup> Für die Interkulturelle Pädagogik vgl. z.B. die Beiträge in GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/WENNING (Hrsg.) 1996; die „Nachwörtlichen Bemerkungen zu Pluralität und Bildung“ in: GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/MEYER (Hrsg.) 1998 sowie GOGOLIN 1998. Zur Geschichte der »Naturalisierung« und in Bezug auf die pädagogische Geschichtsschreibung siehe KRÜGER-POTRATZ/JASPER/KNABE 1998 sowie KRÜGER-POTRATZ 1994a.
- <sup>5</sup> Zur Problematik der Bezeichnung *Postmoderne* vgl. WELSCH 1994.
- <sup>6</sup> Es sei denn von einzelnen Autoren, die sich in mehreren Diskussionsfeldern bewegen; ein kleines Beispiel ist der Aufsatz von WULF (1999) zur Frage interkulturellen Lernens und Schüleraustausch.
- <sup>7</sup> So 1997 im »Handbuch Kritische Pädagogik« und 1995 in der »Einführung in die Interkulturelle Pädagogik« von G. AUERNHEIMER sogar mit einem eigenen Abschnitt, während in der ersten Auflage (1990) das Stichwort nicht auftaucht. Daß Differenz inzwischen in der Erziehungswissenschaft ein Signalwort geworden ist, läßt sich daran ablesen, daß es neuerdings nicht selten als Tagungstitel »eingesetzt« wird wie auch als Titel für Buch- und Zeitschriftenpublikationen (z.B. KIESEL 1996; LENZEN/TILLMANN (Hrsg.) 1996; mit Bezug auf Didaktik ARNOLD/SCHÜSSLER 1998, S. 189-210).
- <sup>8</sup> Der Streit darüber, welche der Bezeichnungen (Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft, Geschlechterforschung, Feministische Pädagogik) angemessen ist, wird hier nicht aufgenommen.
- <sup>9</sup> Von Normalitätsdifferenz könnte man auch mit Blick auf die Feministische oder die Interkulturelle Pädagogik sprechen, denn immer geht es um die Differenz zu einer als quasi natürlich gesetzten Normalitätsvorstellung. Es handelt sich also nicht um einen in der Integrationspädagogik eingeführten Terminus, wohl aber stellt Normalisierung einen solchen dar (vgl. PRENGEL 1993, Kapitel V). – Auf die Integrations-

- pädagogik wird im folgenden nicht mehr eingegangen; für den Verlauf der Diskussion in dieser Fachrichtung vgl. die Beiträge in EBERWEIN (Hrsg.) 1996.
- 10 Die Defizithypothese war und ist damit nicht aufgehoben: In der Diskussion über Benachteiligung aufgrund des Geschlechts – insbesondere in den Vorschlägen für eine veränderte (?) pädagogische Praxis und nicht zuletzt in den Frauenförderprogrammen – ist der Defizitansatz immer noch wirksam, d.h. immer dort, wo angesichts der in die Strukturen von Institutionen eingeschriebenen Machtverhältnisse Differenz als Defizit erscheint.
  - 11 Zur Frage der »Neuheit« bzw. der weitgehend »vergessenen«, bis weit ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Geschichte dieser Maßnahmen vgl. KRÜGER-POTRATZ u.a. 1998.
  - 12 Bis zur Einbeziehung ausländischer Kinder in die Schulpflicht in der 2. Hälfte der 60er Jahre galt die Formel, daß „kein Staat ein Interesse daran haben könne, Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Erlaß des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 1.12.1924, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 323). Zur Geschichte der Beschulung (reichs-jausländischer Schülerinnen und Schüler vgl. KRÜGER-POTRATZ 1997b).
  - 13 Vgl. HOHMANN 1983, aber auch RUHLOFF 1983; siehe mit Bezug auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft KRÜGER-POTRATZ 1983; siehe auch den bilanzierenden Artikel von BOOS-NÜNNING u.a. 1984.
  - 14 Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion z.B. BRAUN 1994; GOGOLIN 1994; KRÜGER-POTRATZ 1996.
  - 15 Als ein Beispiel von vielen siehe ESSINGER 1986; 1991.
  - 16 Beziehungsweise alle Kombination mit »interkulturell«: interkulturelle Erziehung, Unterricht, Bildung, Lernen, Erziehungswissenschaft, Bildung usw.; zunächst war Interkulturelle Erziehung die gängige Bezeichnung – sicher nicht ohne Grund, denn den Diskussionen über Ziele und Programme haftet(e) durchaus eine »erzieherische Intention« und ein gewisser »pädagogischer Paternalismus« an, sowohl gegenüber den als fremd definierten, zu integrierenden »Ausländerkindern«, wie gegenüber den als »einheimisch« Definierten, die zum »Umgang mit Fremdheit bzw. mit der Befremdung« (NIEKE 1992) zu erziehen seien.
  - 17 Zu Kultur als Thema der Pädagogik vgl. GOGOLIN 1998; vgl. auch GEIGER 1998.
  - 18 Die in der Bundesrepublik seit den 80er Jahren entwickelten und propagierten Konzepte Interkultureller Pädagogik gehören in die Rubrik, die HOHMANN unter der Rubrik »Begegnungsansatz« bezeichnet hat (im Unterschied zum Konfliktansatz, wie sie die in der angelsächsischen Tradition herausgebildete »Antirassistische Pädagogik« darstellt). Der »Begegnungsansatz« zeichnet sich dadurch aus, daß die Ursache der qua Interkultureller Pädagogik zu bearbeitenden Konflikte letztlich als kulturelle definiert werden und in der Logik dieser Definition die Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik darin gesehen wird, auf die „»Beseitigung von Barrieren« hinzuwirken, [...] die dem wechselseitigen kulturellen Austausch und einer daraus folgenden möglichen Bereicherung entgegenstehen“ hinzuwirken (HOHMANN 1989, S. 15). Wenn in den entsprechenden Texten darauf hingewiesen wird, daß die Benachteiligung der Migranten ihre Ursache auch in dem ungesicherten politischen und rechtlichen Status hat, so werden im Zuge der Ausformulierung der Konzepte diese Barrieren in kulturelle umdefiniert bzw. unter »kulturell« subsumiert.
  - 19 Vgl. z.B. die verschiedenen Texte von F.-O. RADTKE seit Ende der 1980er Jahre.
  - 20 Zur Übersicht über die Projekte des FABER-Schwerpunktprogramms siehe: FABER 1997; GOGOLIN 1997.

## Literatur

- ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. – Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. – 2. überarb. u. erg. Aufl. – Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G. (1997): Thesen zur kulturellen Differenz im pädagogischen Problemhorizont. In: GOGOLIN, I./NAUCK, B. (Hrsg.): FABER. Konferenz »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung«, 20. bis 22. März 1997, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. – Hamburg/Chemnitz, Juli 1997 (unveröffent. Manuskript), S. 50-58.
- BERNHARD, A./ROTHERMEL, L. (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. – Weinheim.
- BERNSTEIN, B. (1974): Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung. In: Familienerziehung, Sozial-schicht und Schulerfolg. Hrsg. von der b:e Redaktion. – Weinheim, S. 21-36.
- BERNSTEIN, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. – Frankfurt a.M. [engl. Original 1975].



- BOCK, G. (1987): Historische Frauenforschung: Fragestellungen und Perspektiven. In: HAUSEN, K.: Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. – München, S. 24-62.
- BOOS-NÜNNING, U./NEUMANN, U./REICH, H.-H./WITTEK, F. (1984): Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: REICH, H.-H./WITTEK, F. (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. (= Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA, 16). – Essen/Landau, S. 7-34.
- BORRELLI, M. (1986): Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 8-36.
- BRAUN, E. (1994): Fremde verstehen. Ein transzendentalhermeneutischer Beitrag zum Problem interkultureller Verständigung. In: ROTH, H.-J. (Hrsg.): Integration als Dialog. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. – Baltmannsweiler, S. 13-34.
- DICKOPP, K.-H. (1986): Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 37-48.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1996): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. – Weinheim.
- ESSINGER, H. (1986): Interkulturelle Pädagogik. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 71-80.
- ESSINGER, H. (1991): Interkulturelle Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: MARBURGER, H. (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung. – Frankfurt a.M., S. 3-18.
- FABER (1997): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kommentierte bibliographische Informationen. Hrsg. von H.-H. REICH und D. BENDER-SZYMANSKI. – 3. veränd. Aufl. – Frankfurt a.M.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (1997): Geschlecht und Erziehung. In: BERNHARD, A./ROTHERMEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. – Weinheim u.a., S. 232-243.
- GAMM, H.-J. (1986): „Interkulturelle Pädagogik“ – Über die Schwierigkeiten eines Begriffs. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 96-109.
- GEIGER, K. F. (1998): Vorsicht: Kultur. Stichworte zu kommunizierenden Debatten. In: Das Argument Nr. 224, 40 Jg., Heft 1-2, S. 81-90.
- GOGOLIN, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster u.a.
- GOGOLIN, I. (Hrsg.) (1994): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. – Münster u.a.
- GOGOLIN, I.: (1997) Zum Abschluß des FABER-Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Newsletter Forschungsnetzwerk für ethnisch-kulturelle Konflikte, Rechtsextremismus und Gewalt, Nr. 8, S. 27-30.
- GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (1997): Großstadt-Grundschule. Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. – Münster u.a.
- GOGOLIN, I. (1998): Kultur als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: STROß, GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./WENNING, N. (Hrsg.) (1996): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG a.Z. Interkulturelle Bildung in der DGfE. Interkulturelle Studien – Texte, Materialien, Dokumente, Heft 27. – Münster.
- A.M./THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. – Weinheim.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. (Hrsg.) (1998): Pluralität und Bildung. (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) – Opladen.
- GÖTZE, L./POMMERIN, G. (1986): Ein Kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, S. 110-126.
- GRIESE, H. M. (1984): Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: GRIESE (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. – Opladen, S. 43-58.
- HAMBURGER, F./SEUS, L./WOLTER, O. (1981): Über die Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft, 9. Jg., S. 158-167.
- HAUSEN, K. (1978): Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«. In: ROSENBAUM, H. (Hrsg.): Seminar Familie und Gesellschaftsstruktur. – Frankfurt a.M., S. 161-191.

- HAUBER, K. (1980): Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. – Weinheim u.a.
- HILDEBRAND, B./STING, S. (Hrsg.) (1995): Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa. – Münster u.a.
- HOF, R. (1995): Die Entwicklung der *Gender Studies*. In: BUBMANN, H./HOF, R. (Hrsg.): GENUS. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. – Stuttgart, S. 5-25.
- HOHMANN, M. (1983): Gibt es eine Didaktik für den Unterricht mit ausländischen Kindern? In: REGENBRECHT, A./FRANKE, U. (Hrsg.): Ausländerpädagogik an Universitäten. – Köln, S. 10-18.
- HOHMANN, M. (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft – Informationen, Berichte, Studien, Nr. 17, S. 98-115.
- HOHMANN, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – Eine Chance für Europa? In: HOHMANN, M./REICH, H.-H.: Ein Europa der Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. – Münster u.a., S. 1-32.
- KIESEL, D. (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. (= Migration und Kultur). – Frankfurt a.M.
- KIESEL, D. (1997): Migration und Kultur – zur Kulturalismusdebatte in der Interkulturellen Pädagogik. In: GOGOLIN, I./NAUCK, B. (Hrsg.): FABER. Konferenz »Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung«, 20. bis 22. März 1997, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. – Hamburg/Chemnitz, Juli 1997 (unveröffentl. Manuskript), S. 213-236.
- KRÜGER, B. (1984): Die Herstellung des Fremden. Anmerkungen zu einer Schwierigkeit Interkultureller Erziehung. In: BUSCH, F.W./BUSCH, A. (Hrsg.): Suche nach Identität. Isabella RÜTTENAUER zum 75. Geburtstag. – Oldenburg, S. 265-277.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1983): Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 7, S. 172-181.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1994a): Interkulturelle Pädagogik als Kritik der »gegebenen Pädagogik«. Eine disziplintheoretische Skizze am Beispiel der Historischen Pädagogik. In: LUCHTENBERG, S./NIEKE, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Münster u.a., S. 199-208.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1994b): „Dem Volke eine andere Muttersprache geben“ – Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., Nr. 1, S. 81-96.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1996): Bildung und Erziehung ethnischer Minderheiten im Deutschen Reich. Die Minderheitenschulfrage in der Weimarer Republik. Schlußbericht zum DFG-Projekt im FABER-Schwerpunktprogramm. – Münster. (unveröffentl. Manuskript).
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1997a): It is not the difference that is the problem ... In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, 19. Jg., Nr. 2, S. 139f.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1997b): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: KODRON, Ch./KOPP, B. von/LAUTERBACH, U./SCHÄFER, U./SCHMIDT, G. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen, Vermittlung, Praxis. Festschrift für Wolfgang MITTER zum 70. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 656-672.
- KRÜGER-POTRATZ, M./JASPER, D./KNABE, F. (1998): »Fremdsprachige Volksteile« und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. – Münster u.a.
- LENZEN, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft im Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, S. 75-91.
- LENZEN, D. (1994): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte, Konzepte, Fachrichtungen. In: LENZEN, D. (Hrsg. u. Mitarb. von F. ROST): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg, S. 11-41.
- LENZEN, K.-D./TILLMANN, K. (Hrsg.) (1996): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. – Bielefeld.
- LOHMANN, I. (1996): Vom Ausschluß der hebräischen Rede aus dem Diskurs der Aufklärung. Preußische Minderheitenpolitik im frühen 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. – Bern u.a., S. 123-136.
- LUTZ, H. (1998): Erläuterungen zum wissenschaftlichen Kontext zu den Schwerpunkten und zum inneren Zusammenhang der für das Habilitationsverfahren eingereichten Publikationen. Amsterdam (unveröffentl. Manuskript).

- NIEKE, W. (1992): Konzepte interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: BAUR, R./MEDER, G./PREVIŠI, V. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. – Baltmannsweiler, S. 47-70.
- NIEKE, W. (1993): Interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. Expertise 1 zum Projekt „Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme – Perspektiven – Empfehlungen“. Gefördert vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. – Unna.
- NIEKE, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. – Opladen.
- PETRAT, G. (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland. – München.
- PRENGEL, A. (1993; <sup>2</sup>1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. – Opladen.
- REICH, H.-H. (1994): Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: ALLEMAN- GHIONDA, C. (Hrsg.): Multikultur in Europa. – Bern u.a., S. 55-81.
- RUHLOFF, J. (1983). „Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 18, S. 259-261; Zur Diskussion, S. 295-296.
- SCHERR, A. (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung Interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis, 28. Jg., Nr. 1, S. 49-58.
- SCHÖFTHALER, T. (1984a): Multikulturelle Erziehung und Transkulturelle Erziehung – zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 30. Jg., Nr. 1, S. 11-24.
- SCHÖFTHALER, T. (1984b): Die neue Universalismusdebatte. Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung, 24. Jg., Nr. 2, S. 149-165.
- STEINER-KHAMSI, G. (1996): Transnationale und kulturelle Staatsbürgerschaft. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. – Frankfurt a.M., S. 263-284.
- WELSCH, W. (1994): Einleitung. In: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. (= Acta humaniora) – Berlin, 2. durchges. Aufl., S. 1-43.
- WULF, C. (1999): Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: WULF, C. u.a. (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. – Frankfurt a.M., S. 61-75.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Georgskommende 33, 48143 Münster